

fandango caiçara e representações indígenas: desmobilização identitária em comunidades tradicionais da costa verde

caiçara fandango and indigenous representations: identity demobilization in traditional communities on the costa verde

Leda Nardi

Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Desastres Naturais
Unesp/Cemaden

São José dos Campos, SP

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2054-7049>

Luciana de Resende Londe

Professora no Programa de Pós-Graduação em Desastres Naturais
Unesp/Cemaden

São José dos Campos, SP

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6494-0486>

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17545407>

Resumo: Em experiência de observação participativa em comunidades tradicionais da Costa Verde (litoral norte de São Paulo e sul do Rio de Janeiro), professores, alunos e moradores foram acompanhados em visitas ao longo de 2024. Os registros de diários de campo, gravações, fotografias e desenhos foram usados para compor este relato. No *Bairro Sertão do Ubatumirim*, brincadeiras populares tradicionais, como o “fandango caiçara”, não são incentivadas e algumas são proibidas pelos praticantes de religiões evangélicas. Em uma das paredes da escola do *Quilombo do Campinho*, em Paraty-RJ, há uma imagem em comemoração ao Dia do Índio, mostrando um *curumim* estereotipado, nu, loiro e com bochechas rosadas, com um penacho na cabeça e arco e flecha na mão. Essa imagem chamou a atenção pelo potencial de gerar enfraquecimento identitário, devido à diferença entre o que a criança convive e o que é apresentado na escola. Como na Educação Infantil a figura do educador costuma ser considerada como detentora da verdade, a apresentação de um estereótipo pode confundir a percepção das crianças sobre os povos originários. Esses elementos constroem um imaginário que leva as pessoas a questionar seus hábitos e relações sociais, enfraquecendo os laços com sua origem e identidade. Isso alimenta a busca por uma “vida melhor”, prometida pelo capitalismo e pelo colonizador, que impõem suas próprias normas e valores, contribuindo duplamente com a vulnerabilidade a desastres, impulsionando pessoas ligadas à terra a viver em periferias urbanas e abrindo possibilidades de os espaços tradicionais serem ocupados por quem não conhece o ambiente.

Palavras-chave: (1) Identidade tradicional; (2) Desmobilização cultural; (3) Educação e cultura; (4) Educação ambiental climática; (5) Redução de risco de desastres.

Abstract: In a participatory observation experiment in traditional communities on the *Costa Verde* (northern coast of São Paulo and southern Rio de Janeiro), teachers, students, and residents were accompanied on visits throughout 2024. Field diary records, recordings, photographs, and drawings were used to compose this report. In the *Sertão do Ubatumirim* neighborhood, traditional folk games, such as the “*fandango caiçara*”, are not encouraged and some are prohibited by practitioners of evangelical religions. On one of the walls of the *Quilombo do Campinho* school in Paraty-RJ, there is an image commemorating Indian Day, showing a stereotypical *curumim* (indigenous child), naked, blond, and with rosy cheeks, with a plume on his head and a bow and arrow in his hand. This image drew attention due to its potential to generate identity weakening, due to the difference between what the child lives with and what is presented at school. Since in Early Childhood Education the figure of the educator is usually considered to be the bearer of truth, the presentation of a stereotype can confuse children's perception of indigenous peoples. These elements build an imaginary that leads people to question their habits and social relationships, weakening the ties with their origin and identity. This fuels the search for a “better life” promised by capitalism and colonizers, who impose their own norms and values, doubly contributing to vulnerability to disasters, driving people tied to the land to live in urban peripheries and opening possibilities for traditional spaces to be occupied by those unfamiliar with the environment.

Keywords: (1) Traditional identity; (2) Cultural demobilization; (3) Education and culture; (4) Climate environmental education; (5) Disaster risk reduction.

Introdução

Para o sucesso de iniciativas para aumentar a sustentabilidade, melhorar a resiliência e diminuir os riscos socioambientais, é preciso ter clareza das condições que geram e ampliam os riscos, tanto em nível ambiental quanto social e cultural. Em larga escala, é necessário promover relações mais harmoniosas com o planeta, e, em escala local, relações de profundo conhecimento do território habitado.

Durante visitas às escolas de comunidades tradicionais da Costa Verde (região entre o litoral norte de São Paulo e o litoral sul do Rio de Janeiro), foi possível perceber elementos que contribuem para a desmobilização identitária das crianças, enfraquecendo os laços comunitários e com seu ambiente de origem, minando o desejo de permanência no território e estimulando o sonho da “vida melhor” nas cidades.

No *Sertão de Ubatumirim* (Ubatuba, SP), a influência da ética protestante está presente na desmobilização dos hábitos coletivistas caiçaras e no incentivo ao individualismo e à mentalidade de acúmulo de bens — hábitos diferentes daqueles relatados por moradores cujas famílias estão ali há várias gerações.

No *Quilombo do Campinho da Independência* (Paraty, RJ), há situações em que se nota o colonialismo atuando na Educação Infantil, como a desumanização da figura indígena apresentada pela estereotipia do arco e flecha na mão de um curumim vestido de penachos. Existem duas aldeias indígenas vizinhas ao Quilombo do Campinho, com quem as crianças dali convivem como parceiros de lutas por direitos e resistência à exploração. É esperado que a escola incentive a parceria e a luta pelos direitos, porém, ao adotar práticas pedagógicas do colonizador, a capacidade de resistência se torna fragilizada, tendo como consequência o abandono, pelos moradores tradicionais, de seus locais de origem e de suas lutas identitárias.

Mesmo após o período formal do colonialismo - sistema de poder estabelecido durante o período colonial - os efeitos deste sistema persistem na forma de colonialidade (QUIJANO 2005) que é a persistência dessas estruturas na atualidade, com efeitos na linguagem (VERONELLIE DAITCH 2021) nas relações sociais (TONIAL; MAHEIRIE & GARCIA JR 2017), políticas (MARTINS & ESPINOZA 2018), culturais (BARBOSA & CACCIANI 2015; SILVA 2023) e econômicas (ASSIS 2014; CANDIDO DA SILVA LAU 2022). A colonialidade pode ser discutida pelo viés das relações raciais (QUIJANO 2005) e das relações de gênero (LUGONES 2014; MCCLINTOCK 2010; KILOMBA 2019).

Como deveria ser a educação nessas comunidades para garantir o desejo de permanência das crianças em seus territórios, em contraponto ao abandono de sua identidade com o território e os costumes locais?

Na discussão desta pergunta, fizemos uma articulação entre o pensamento do francês Edgar Morin, que evidencia que a Educação do Futuro é a apropriação colonial dos saberes tradicionais, e as propostas contracoloniais de Ailton Krenak e Antônio Bispo dos Santos, que mostram como os conhecimentos tradicionais são praticados cotidianamente.

Com este trabalho, discutimos a importância do fortalecimento das culturas tradicionais como instrumento de minimização de riscos socioambientais, tanto em áreas urbanas quanto nas regiões costeiras estudadas.

Fragilização da identidade tradicional

O *Sertão de Ubatumirim* está em uma área sobreposta por duas unidades de conservação (UC): o *Parque Estadual da Serra do Mar* e o *Parque Nacional da Serra da Bocaina*. A legislação destes parques oferece pouco amparo aos caiçaras — habitantes tradicionais das áreas litorâneas brasileiras — na luta pelo direito de praticar sua agricultura tradicional.

O *Projeto Povos*¹ apresenta o *Sertão de Ubatumirim* como o maior representante de práticas culturais de extrativismo equilibrado entre floresta e mar. Seus habitantes são agricultores, coletores e artesãos, que retiram da floresta a matéria prima para fazer canoas, casas e instrumentos musicais. O bairro fica entre 4 montanhas, no vale do Rio Ubatumirim. Seus moradores conhecem a medicina tradicional baseada em ervas, pautados pelo conhecimento tradicional. Os folguedos de cunho religioso, como as festas juninas para São João, Santo Antônio e São Pedro, foram substituídos por festivais ligados às colheitas da mandioca e juçara. Essa substituição tanto pode ser interpretada como pressão das famílias praticantes de religiões protestantes, quanto como um retorno às origens, considerando que as festas católicas, que chegaram até a população brasileira pela colonização europeia, são sincretismos ou apropriações de festejos pagãos, diretamente ligados à terra, à colheita e aos ciclos da natureza. Bispo dos Santos (2023) observa que a alimentação tradicional se fortalece quando é associada a festas. Logo, percebe-se nessa adaptação um movimento de resistência cultural e luta identitária.

O fandango é o ritmo que embala os festejos locais: é uma expressão coreográfica musical e festiva, típica da cultura caiçara, reconhecida desde 2012 como bem cultural imaterial pelo IPHAN (*Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*).

Em uma vivência de fandango caiçara, ministrada por um folião local contratado pela Secretaria de Educação, as crianças do 3º ano da *Escola Municipal Manoel Inocêncio Alves dos Santos*, localizada no *Sertão de Ubatumirim*, tiveram a oportunidade de experimentar essa brincadeira

¹ O *Projeto Povos* surgiu como uma exigência do Ibama para que a Petrobrás pudesse receber licença ambiental. Informações disponíveis em: www.otss.org.br

tradicional (**Figura 1**). Os alunos foram participativos quando convidados a tocar instrumentos, porém não houve adesão na parte da vivência que propunha que eles dançassem, vestindo as meninas com uma saia rodada, típica de caiçaras. De acordo com o mestre de cultura popular que estava conduzindo a vivência, as crianças que se recusaram a participar são de famílias que se converteram às religiões do tronco evangélico.

**Figura 1 - Reuniões na
Escola Municipal Manoel Inocêncio Alves dos Santos**



Fonte: A autora.

Se a transmissão dos saberes tradicionais for interrompida, poderá haver poucas ou nenhuma pessoa engajada para continuar estas iniciativas, dando espaço a avanços colonialistas e hegemônicos.

Como as brincadeiras e o trabalho do caiçara sempre foram pautados pela religiosidade popular, reconhecida por eles como catolicismo, há uma identificação entre as tradições culturais e a religião católica. Logo, brincadeiras populares não são incentivadas, ou são até mesmo proibidas, pelos praticantes de religiões evangélicas.

A mentalidade evangélica vem sendo construída desde a Reforma Protestante, que surgiu como a religião do capitalismo, voltada ao lucro, ao

acúmulo e ao individualismo: o homem se constrói vencedor e merecedor de conforto e riqueza pelo próprio esforço (WEBER 2004; SILVA ROCHA 2025). Esses ideais desarticulam as práticas coletivistas da cultura caiçara e enfraquecem sua identidade.

O líder indígena, ambientalista e filósofo brasileiro Ailton Krenak revela a diferença entre a religiosidade tradicional, cosmológica, e a ética que acompanha o sistema político-econômico capitalista:

Os humanos estão aceitando a humilhante condição de consumir a Terra. Os orixás, assim como os ancestrais indígenas e de outras tradições, instituíram mundos onde a gente pudesse experimentar a vida, cantar e dançar, mas parece que a vontade do capital é empobrecer a existência. O capitalismo quer um mundo triste e monótono em que operamos como robôs, e não podemos aceitar isso (KRENAK 2022: 38)

Krenak (2022) explica que no capitaloceno - período histórico vivido atualmente, que centraliza o dinheiro nas relações - a vida humana é considerada superior a outras formas de vida e sua alegria é suprimida pelo sistema político-econômico, afastando-a de sua natureza animal, que inclui festejar, brincar e descansar. Bispo dos Santos (2023) compartilha dessa reflexão, denominando-a de *humanismo*, onde a vida humana se coloca como superior às demais formas de vida.

O enfraquecimento de práticas capazes de alimentar a alegria humana é uma ferramenta de desmobilização identitária, servindo ao movimento de impulsionar pessoas em busca da construção de uma “vida melhor”, a grande promessa do sistema político-econômico capitalista e uma das facetas de construção do individualismo.

Krenak critica o fato de as pessoas conhecerem e considerarem como sagrado apenas o Rio Ganges, distante, na Índia, e não reconhecerem a sacralidade dos rios que estão nos seus quintais. Essa é mais uma demonstração de colonialismo: olhar o sagrado como exótico. Desta forma, a economia não é ameaçada pelo exótico. Como alternativa, o protestantismo apresenta a acumulação como sagrada, como o caminho de salvação da alma e garantia de vida eterna no paraíso. Por este modo de pensar, construir a própria riqueza torna-se sagrado.

Seguindo este raciocínio, se as pessoas recuperam a relação de sacralidade com a natureza próxima a si, a economia perde força, pois é da exploração da natureza que se obtém a matéria-prima para que a indústria produza e a economia circule. Da mesma forma, é a partir da valorização do indivíduo que a exploração da força de trabalho ganha potência. Assim, se a sacralidade em relação ao próximo for recuperada e fortalecida, diminui-se o foco da troca da força de trabalho por dinheiro, em um movimento de descolonização.

Reconhecer a importância de cada vida na natureza é reconhecer que todas as formas de vida são necessárias. Confiar na abundância da natureza diminui a necessidade de acumulação. Ou, de acordo com Antônio Bispo dos Santos, filósofo e ativista político brasileiro: *“Só precisa armazenar quem não confia, quem tem medo da natureza não fornecer, medo da natureza castigar”* (BISPO DOS SANTOS 2023: 27).

Bispo dos Santos (2023) atribui a cultura de acumulação aos ideais eurocristãos monoteístas e denomina de cosmofofia a desconexão com a natureza, proveniente desta cultura. Cosmofofia, em outras palavras, é o medo humano de ser natureza e perder o controle sobre o que está fora de si.

A cosmofofia² é responsável por esse sistema cruel de armazenamento, de desconexão, de expropriação e de extração desnecessária. A cosmofofia também é responsável pelo lixo. Por que existe tanto lixo? Porque as pessoas acumulam mais do que o necessário, e o tempo passa. Elas precisam de certa quantidade de frutos, mas compram mais que o necessário. O desperdício é um resultado da cosmofofia. A cosmofofia é a mesma coisa que o pecado original. E tudo o que é original assusta o eurocristão monoteísta (BISPO DOS SANTOS 2023: 27).

Em contraponto à cosmofofia, a comunidade do *Quilombo do Campinho* luta pela educação diferenciada, pois compreende que a identidade precisa ser fortalecida para garantir direitos além da posse da terra. O *Quilombo do Campinho da Independência* situa-se em Paraty - RJ, no microterritório de *Carapitanga*, composto por quatro comunidades tradicionais: duas aldeias *Guarani Mbya* (aldeia *Araponga* e *Itaxi Mirim*), *Quilombo do Campinho* e *Comunidade Caiçara de Paraty Mirim*.

O território do *Campinho da Independência* foi o primeiro quilombo a receber titulação no Estado do Rio de Janeiro, em 1999. A comunidade reconhece avanços em suas lutas identitárias e considera que já conta com uma educação diferenciada, de acordo com relatos de moradores ouvidos nesta pesquisa. Porém, as interações durante as visitas mostraram fragilidades em relação a esse aspecto.

Em uma das salas da *Escola Municipal Quilombola do Campinho da Independência*, que atende alunos do quilombo e comunidades vizinhas desde a Educação Infantil até o 9º ano do Ensino Fundamental, uma parede mostra figuras em comemoração ao Dia dos Povos Indígenas. Estas figuras apresentam um curumim estereotipado, nu, com um penacho na cabeça e arco e flecha na mão. Algumas destas figuras, coloridas com lápis de cor pelas crianças, mostravam o indígena quase loiro, com bochechas rosadas (**Figura 2**).

² O conceito será aprofundado mais adiante.

Figura 2 - Imagens em comemoração ao Dia dos Povos Indígenas



Fonte: A autora.

Na Educação Infantil, as crianças desenvolvem uma forte identificação com a educadora ou o educador responsável pela classe. Elas entendem que o conhecimento transmitido por aquela pessoa é o certo, se sobrepondo ao que observam com os próprios olhos. Ao serem apresentados a um curumim nu, de cocar e arco e flecha na mão, é possível que haja confusão no entendimento que têm acerca dos povos originários com os quais convivem.

A educação que conhecemos sempre teve o ímpeto de formatar as pessoas. A sala de aula já sugere isso ao incluir um grupo de crianças da mesma faixa etária sendo abordadas por um adulto, que é o professor. Isso ilustra de maneira muito clara a intervenção externa sobre cada um ali. Perdem sua autonomia e começam a se alinhar com um propósito formatador do pensamento (KRENAK 2022: 108).

E não é apenas no indivíduo que essa formatação surte efeito. Esse questionamento de identidade, promovido pela diferença entre o que é vivido na rotina e o que é apresentado na escola, pode abalar as estruturas identitárias de uma comunidade, pois põe em dúvida os saberes compartilhados pela sociedade da qual participam, bem como desumaniza o vizinho com o qual somam forças nas lutas de resistência por territórios e direitos.

Mesmo compreendendo que provavelmente esta não é a intenção dos educadores, a situação apresentada é um exemplo de colonialismo na educação. Trazer à tona esses detalhes que moldam a forma de pensar e agir das pessoas é uma maneira de resistir e proteger hábitos e costumes

que não seguem a lógica colonialista, fortalecendo identidades diferentes das hegemônicas.

Colonização da Educação

Ailton Krenak (2022), no livro *“Futuro ancestral”*, chama a atenção para a supervalorização da educação, na qual as crianças, antes de poderem se reconhecer como seres em um contexto coletivo, são formatadas para serem campeãs. Como no pódio há apenas um lugar, a criança não é incentivada a pensar no coletivo, mas em si, para que tenha excelência e destaque e seja a campeã. Trata-se de uma falácia que será descoberta na vida adulta, pois no dia a dia não se vive sozinho e ser campeão é um privilégio que envolve diversos fatores históricos e sociais. Sobretudo, trata-se de uma ferramenta que fragiliza os laços comunitários e impele as pessoas ao individualismo.

De acordo com o pensamento de Krenak (2022), as escolas prendem as crianças em salas de aula, apartando-as da terra e incutindo uma mentalidade sanitária de que a terra e tudo o que vem dela é sujo, que a origem limpa e correta dos alimentos é a prateleira do supermercado. Bispo dos Santos (2023) compartilha desse pensamento e diz que se trata de racismo com frutos e animais, onde somente poucas espécies de cada fruto são reconhecidas pelo colonizador, tornando-se eleitas para serem consumidas; logo, só elas são plantadas, condenando os frutos silvestres ao desaparecimento e as pessoas a serem compradoras de alimentos nos supermercados. As práticas alimentares são outro ponto que deve ser considerado ao analisar os elementos que impulsionam as pessoas para os centros urbanos, abandonando seus locais de origem.

Krenak (2022) associa conhecimentos de povos tradicionais com a Antroposofia para defender a ideia de que o primeiro setênio das crianças deve ser respeitado, porque são seres habitantes da Terra ainda ligados aos céus e não devem ser moldados, emoldurados, formatados, formados. Pelo contrário, deveriam ser cuidados e escutados, pois trazem consigo a inovação: ideias para inventar outros mundos. A sugestão de Krenak é garantir tempo livre seguro para que as crianças formem a si mesmas.

Krenak observa que em muitos grupos indígenas a educação não tem como objetivo moldar a criança, pois compreendem cada criança como alguém que “já é” desde o nascimento. É este ser quem vai comunicar ao seu grupo quem ele/ela é. Ele/ela não será moldado: se apresentará e será reconhecido(a).

As comunidades caiçara, indígena e quilombola são comunidades de tradição oral, que transmitem os conhecimentos das pessoas idosas aos mais novos por meio de diálogos, brincadeiras, vivências e observação. O colonialismo da educação, porém, impõe a linguagem escrita como oficial e torna obrigatório o seu aprendizado (VERONELLIE & DAITCH 2021).

Ao falar sobre a chegada da escola escriturada em sua comunidade, Bispo dos Santos (2023) explica que foi à escola para aprender a escrever e para ser “necessário” na defesa da sua comunidade, e não para ser “importante”. Essa distinção entre ser importante e ser necessário é um elemento constituinte da diferença de mentalidade tradicional e colonizada. O pensamento colonialista alimenta no imaginário das pessoas que elas devem ser importantes, reconhecidas, educadas para serem campeãs.

Uma pessoa importante pretende ser reconhecida pelos outros para ser servida e receber privilégios. Já nas comunidades tradicionais, ser necessário é ser parte do todo, é saber que sua atuação contribui para a vida coletiva. A educação decolonial deve ensinar a ser necessário.

As crianças indígenas não são educadas, mas orientadas. Não aprendem a ser vencedoras, pois para uns vencerem outros precisam se perder. Aprendem a partilhar o lugar onde vivem e o que têm para comer. Têm o exemplo de uma vida em que o indivíduo conta menos que o coletivo (KRENAK 2022: 117-118).

Os mestres da escrituração substituíram os mestres da oralidade. Em comunidades tradicionais, as histórias eram contadas de boca em boca para fortalecer a trajetória da comunidade. Mas, com a adoção da escrita como comunicação oficial, o hábito da narração vem sendo enfraquecido e as pessoas que possuem esse talento percebem sua função social diminuída, em mais uma demonstração de como a educação colonizada fragiliza as identidades tradicionais. E é na escola que essa substituição é sistematizada e implementada.

Bispo dos Santos (2023) aponta atitudes colonialistas capazes de enfraquecer a pessoa que está sendo colonizada, como o afastamento de sua terra, mudança de nome e alterações nos hábitos de vida. Bispo dos Santos salienta que nem sempre há uma violência explícita. Na implementação de uma escola que ensina a escrever dentro de uma comunidade de tradição oral, por exemplo, há uma mensagem implícita de que a oralidade é inaceitável e somente o que está escrito tem valor. Essa imposição vem por meio da “oportunidade” de estudar em uma escola. Encontramos nesta situação um exemplo do que Bourdieu define como poder simbólico: “esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (BOURDIEU 1989: 7).

Na imagem motivadora deste trabalho (**Figura 2**), há uma apresentação graciosa - porém estigmatizada - dos povos originários. A educação colonialista não declara para as crianças que o seu modo de vida é ruim: ela adota um caminho sutil para destituir a humanidade do indígena, que as crianças conhecem em seus cotidianos compartilhados com seus vizinhos. As religiões eurocristãs, de forma parecida, desestabilizam as

relações comunitárias que sustentam a identidade tradicional ao condenar os festejos como obstáculos para alcançar o reino dos céus.

Não são atitudes explicitamente violentas, são atitudes revestidas de carinho e afeto que fragilizam a identidade tradicional e alimentam o sonho de uma vida melhor. Porém, o conceito de “melhor” não é compatível com os hábitos e costumes tradicionais, servindo sobretudo aos interesses colonialistas, como ensinar que escrever é melhor do que falar ou que comer a fruta comprada é melhor do que comer a fruta que nasceu na árvore do caminho.

Ao refletir sobre educação e futuro, Krenak afirma que o futuro não existe, é apenas nossa imaginação. Pensar no futuro acelera nossas emoções, ações e sentimentos, e nos afasta do presente, prejudicando a saúde humana e do planeta. Essa projeção de futuro também é arriscada ao projetar uma narrativa única e singular, como a necessidade de viver em centros urbanos para conseguir melhores empregos e salários. Mesmo com as dificuldades da vida em grandes cidades, os centros urbanos não param de crescer.

No livro *“Sete saberes necessários à educação do futuro”*, o francês Edgar Morin (2007), desenvolve ideias sobre sete áreas que considera relevantes na promoção das pessoas. Ao comparar as ideias de Morin com os saberes tradicionais apresentados pela literatura de Ailton Krenak e Antônio Bispo dos Santos, há paralelos da educação do futuro com uma educação ancestral: os saberes apresentados como novos caminhos pelo cientista francês são releituras de modos de fazer tradicionais.

Contracolonização: ecologia X cosmologia

Morin (2007) defende que é necessário saber como o conhecimento se constrói para atingir a educação do futuro e indica tratar-se de uma construção cultural: o saber se faz pela intermediação da cultura, que é coletiva.

Não se deve mais continuar a opor o futuro radiante ao passado de servidão e de superstições. Todas as culturas têm virtudes, experiências, sabedorias, ao mesmo tempo que carências e ignorâncias. É no encontro com seu passado que um grupo humano encontra energia para enfrentar seu presente e preparar seu futuro. A busca do futuro melhor deve ser complementar, não mais antagonica, ao reencontro com o passado (MORIN 2007: 77).

Assim como Morin critica a educação hegemônica, Bispo dos Santos aponta que a academia se apropria dos saberes tradicionais, dando-lhes novos nomes, e, após extingui-los nos territórios tradicionais, os devolve como mercadorias a serem consumidas. Percebe-se esse movimento ao comparar as obras de Morin, Krenak e Bispo dos Santos.

A educação do futuro visa promover nas pessoas a consciência de totalidade com o cosmos, de pertencimento planetário, responsabilidade e envolvimento com a Terra. O conceito de “*envolvimento*”, de acordo com Bispo dos Santos (2023) é apresentado em contraponto ao desenvolvimento, promovido por iniciativas colonialistas e pela exploração ilimitada dos recursos da natureza. Porém, a educação fragmentada e colonizada ainda aponta ao desenvolvimento baseado em práticas exploratórias e empobrecedoras, enquanto a cosmologia indígena e quilombola, exemplificadas pelas obras de Krenak e Bispo dos Santos, apresentam o sentimento de pertencimento planetário e atuação terrena.

A obra para a educação do futuro, segundo Morin (2007), é ensinar a compreensão. Para tanto, é necessário reformar as mentalidades. Contudo, essa reforma deve ser proposta localmente, por comunidades tradicionais, evitando o pensamento excludente, que aponta como errados os modos de vida que não centralizam o dinheiro nas relações. Se os alunos tiverem sua identidade fortalecida, apenas professores precisarão passar por essa reforma. Morin considera que essa é uma das bases da Educação para a Paz.

Morin diz que o Sul global é atrasado tecnicamente, mas tem qualidade de vida, ao contrário do norte global. Cabe a reflexão:

— *O hemisfério atrasado estaria caminhando em direção ao mesmo modelo de civilização adotado pelo hemisfério Norte? Se sim, por que continuar, se o Norte não encontrou a solução final para os problemas? Estaria o hemisfério Sul atrasado, ou, assim como proclama Ailton Krenak, o futuro é ancestral e está na vanguarda de uma vida em harmonia com o todo?*

Para ensinar a condição humana, o educador do futuro deve promover maneiras para que o aluno reconheça a sua humanidade ao mesmo tempo que reconhece a diversidade cultural inerente a tudo o que é humano. Walsh (2007) trabalha estas ideias sob a ótica da interculturalidade para enfrentamento do colonialismo. Para Krenak, essa é a definição de cosmologia.

Para Morin, a cultura é o grande diferencial humano em relação aos outros primatas. Para Krenak, a cultura é inerentemente urbana, enquanto Bispo dos Santos compreende que cultura é o que os humanistas têm, ao passo que os membros de comunidades tradicionais têm modos de vida.

Morin relata como no século XX os seres humanos tiveram sua atenção direcionada para compras, religiões e mitos, enfraquecendo as relações entre indivíduos. Bispo dos Santos compreende que esse afastamento entre humanos é parte da cosmofofia.

Cosmofofia é o medo que o ser humano tem de fazer parte da natureza, de pertencer a um todo maior que ele, que acontece independentemente de suas ações e está além de seu controle. Trata-se do

medo humano de confiar. Esse medo vem sendo construído historicamente, por meio da violência e da dominação de um povo ao outro, da construção da mentalidade de acumulação e da condenação de práticas de descanso e lazer, como festas e folguedos.

A perda de tempo é pois o primeiro e, em princípio, o mais funesto dos pecados. A duração da vida humana é demais curta e preciosa para garantir a própria escolha. A perda de tempo na vida social, em conversas ociosas, em luxos e mesmo em dormir mais que o necessário para a saúde, de seis até o máximo de oito horas, é merecedora de absoluta condenação moral (WEBER 2004: 119).

Krenak critica a antropomorfia, que é o afastamento do ser humano da experiência de fazer parte da natureza, reconhecendo-se como uma forma de vida superior. Critica também o desejo do homem da cidade: quer sempre mais, nunca está satisfeito. Para isso, extrai as águas dos rios para matar a sede das cidades, prejudicando quem “vive o rio”.

Morin tece críticas à maneira que a humanidade se desenvolveu e ao que é ensinado. Porém, seu lugar de fala é a Europa, mais precisamente a França. Para modificar nossos modos de ensinar à maneira sugerida por Morin, é necessário impedir que práticas colonialistas equivocadas se instalem e garantir que os ensinamentos tradicionais, pautados nas culturas das quais as crianças são parte integrante, se consolidem, fortalecendo a condição humana, a identidade terrena e a ética humana, em direção à educação para a paz, em um retorno à cosmologia tradicional e valorização das identidades tradicionais.

Morin (2007) também aponta que reconhecer a união com os demais seres vivos na biosfera é fundamental para abandonar a proposta de domínio do universo. Este é o conceito de consciência ecológica. As cosmologias quilombola e indígena já estão em harmonia com o cosmos: o conceito de ecologia é apontado tanto por Krenak (2022) quanto por Bispo dos Santos (2023) como apropriação da ciência aos saberes tradicionais.

Ecologia é uma palavra utilizada pelos acadêmicos. No quilombo, não existe ecologia, existe a roça de quilombo, a roça de aldeia, a roça de ribeirão, a roça de marisqueiro, a roça de pescador, a roça de quebradeira de coco. Por que a academia usa a palavra ecologia e não agricultura quilombola? Por que não usa roça indígena? As universidades são fábricas de transformar saberes em mercadoria e a agricultura quilombola não é mercadoria. Mas os saberes considerados válidos são aqueles que a universidade converte em mercadoria (BISPO DOS SANTOS: 100).

A educação do futuro deverá ensinar sobre a diversidade dos indivíduos, dos povos e das culturas, bem como sobre a condição humana comum a todos. A condição humana pertence à comunidade e à natureza,

opondo-se à formação da mentalidade contemporânea. Nota-se novamente que a proposta de educação do futuro feita por Morin é a prática nas comunidades cosmológicas. O que diferencia as duas é que a educação proposta por Morin segue ocorrendo em ambiente escolar, afastando o sujeito que aprende de sua comunidade e instituindo a um profissional o direito/dever de ensinar a todas as crianças, transformando a educação em produto.

Em sociedades cosmológicas, o aprendizado se dá pela observação das formas de vida animais e vegetais, pelo conhecimento dos rios e do solo, pela orientação através dos astros, tudo isso de maneira lúdica, brincando no quintal, no terreiro, com outros de idades iguais ou diferentes. E enquanto brinca, a criança colabora com o serviço coletivo: aprende brincando e pertencendo.

Com o esfacelamento da cosmologia, há o fortalecimento do ser humano como indivíduo, que é quem vende a força de trabalho, consome e compra, ao mesmo tempo em que ocorre o enfraquecimento do coletivo, do pertencimento. Diante da destituição da coletividade e incentivo ao individualismo, é possível reaplicar, via “educação do futuro”, a consciência de pertencimento e reiterar o coletivismo como solução para as questões criadas pelo individualismo.

Bispo dos Santos chama de unicidade o que o ambiente colonialista denomina globalização: há uma expectativa de que todos falem a mesma língua, usem a mesma moeda, comam a mesma comida e que poucas pessoas pensem.

Quando falam de indivíduo, falam de unicidade. Nós, quando falamos de indivíduo, estamos falando de unidade, estamos dizendo ‘um’, mas esse ‘um’ é parte do todo, do universo. Se para os humanistas o ‘um’ é o universo, para nós só há ‘um’ porque há mais de um. Percebemos a diferença entre ser ‘um’ e ser único, enquanto para eles, o ‘um’ e o único são a mesma coisa (BISPO DOS SANTOS 2023: 32).

Para Bispo dos Santos, o desenvolvimento promoveu o “desenvolvimento” do sujeito em sua comunidade, tornando-o indivíduo consumidor. Para que haja o envolvimento com a identidade terrena, conforme proposto por Morin, é necessário fortalecer a identidade comunitária, o pertencimento e a coletividade. E isso pode ser trabalhado no ambiente escolar, identificando os hábitos comunitários dos alunos e fortalecendo-os, para evitar o processo de “desenvolvimento”.

Para Morin, a Educação do Futuro deverá promover o equilíbrio em cada ser humano, o que já é observado nas comunidades tradicionais, onde as pessoas trabalham o suficiente para suprir suas necessidades e deixam tempo para o lúdico, para o lazer, para o coletivo, para os laços sociais.

Morin elenca seis contracorrentes à dominação capitalista, defendendo que têm a capacidade de mudar os rumos dos acontecimentos. Bispo dos Santos corrobora essa ideia, denominando-a contracolônização:

O grande debate hoje é o debate decolonial, que só consigo compreender como a depressão do colonialismo, como a sua deterioração. Compreendo o sufixo³ ‘de’ como isso: depressão, deterioração, decomposição. Cabe às pessoas decoloniais, em qualquer lugar do mundo educar sua geração neta para que não ataque a minha geração neta. Elas só são necessárias se fizerem isso, porque é isso o que é necessário fazer. E a nós, contracolonialistas, cabe inspirar a nossa geração neta para que ela se defenda da geração neta dos decoloniais e dos colonialistas (BISPO DOS SANTOS 2023: 53).

Enquanto Bispo dos Santos fala em contracolônização, Morin sugere os sete saberes necessários à educação do futuro e Krenak nos diz que o futuro é ancestral. Ao observar as práticas nos ambientes educacionais dos territórios tradicionais que foram visitados, foi possível constatar que os povos tradicionais estão mais próximos do futuro ancestral de Krenak, mas a escolarização, nos moldes do colonialismo, segue destituindo de importância os valores culturais e sociais locais. Em nome do desenvolvimento, a escola segue “des-envolvendo” (BISPO DOS SANTOS 2023) as crianças de seus costumes e identidades, forçando as comunidades tradicionais a repetirem os caminhos trilhados pelo colonialismo.

De que adianta território, se não tiver cultura?

Para Morin, o homem se realiza como ser humano pela tríade cérebro/mente/cultura, na qual cada elemento é necessário ao outro. O cérebro é a parte física e biológica, enquanto a mente é a capacidade de pensamento, que surge pela relação cérebro-cultura. Ou seja: a cultura é o que alimenta o cérebro para que a mente trabalhe. Logo, a cultura é responsável pela formação dos pensamentos e ideias.

O mestre de fandango que guiou a vivência dos alunos no *Sertão de Ubatumirim* questiona sempre: “de que adianta território se não tiver cultura?” Esse questionamento é perspicaz no sentido em que a cultura estabelece como as pessoas ocupam o território e como utilizam seus recursos, seja em equilíbrio e harmonia ou em modelo exploratório e consumista. O que é consumido, some, desaparece. Se os povos tradicionais estão sendo educados de modo a fragilizar suas identidades, então sua cultura e ambiente estão em risco.

³ Mantivemos a citação em seu modo original e compreendemos que o autor se refere a prefixo em vez de sufixo.

Diferentemente do que acontece nos quilombos, onde há uma legislação protetiva específica, unindo as pessoas sob a identidade quilombola, a identidade caiçara é mais difusa e não conta com leis que a regulamentem e protejam. Neste contexto, é ainda mais relevante o fortalecimento de práticas culturais que representem e fortaleçam a identidade.

Krenak (2022) lembra que os caiçaras compartilham o ambiente com os indígenas guarani e sofrem as mesmas pressões imobiliárias, ajustando-se em pequenos sítios e sofrendo violência de diversas formas. No caso deste estudo, há aspectos desta violência exercida na Costa Verde. Por vezes, os caiçaras sofrem pressão para deixar seus territórios e migrar para as cidades, seja pela sedução da venda de seus imóveis ou pela sedução da vida nos grandes centros urbanos, com promessas de empregos e mais oportunidade de consumo. O mesmo acontece com outras identidades tradicionais.

Citando José Mujica, Krenak questiona quem é responsável pelas cidades atuais e diz que os cidadãos estão sendo substituídos por consumidores.

Nossa tecnologia para produzir pobreza é assim: a gente pega quem pesca e colhe frutos nativos, tira do seu território e joga nas periferias da cidade, onde nunca mais vai poder pegar um peixe para comer, porque o rio que passa no bairro está podre (KRENAK 2022: 56).

Nesta citação, Krenak fala sobre o Brasil e sua urbanização tardia (décadas de 1960 e 1970), em que as pessoas eram estimuladas a deixar a zona rural para abrir espaço para a monocultura. Este movimento, porém, ainda não acabou e atualmente resulta em elevados números de mortes em situações de desastres, cada vez mais frequentes devido à ocupação involuntária de áreas de risco, impulsionada pelo modo de vida humanista e *des-envolvido* (BISPO DOS SANTOS 2023). Depoimentos de caiçaras ao Projeto Povos mostram a importância do pertencimento como instrumento de luta para a permanência em territórios tão disputados.

Krenak recupera o conceito de *florestania* em oposição à cidadania (direitos e deveres dos moradores das cidades). A florestania é um movimento político, porém, política tem origem semântica de “*polis*”, que significa cidade. Apesar de o conceito ter sido abandonado, é relevante para refletir sobre diversas formas de nomear grupos humanos lutando pelo direito de viver em pluralidade cultural.

Por vezes, a cultura é compreendida como inerente ao urbano, em oposição ao selvagem da floresta. A florestania não pode confluir em uma identidade única, em um único caminho ou pauta, porque sua essência é a pluralidade e a diversidade, refletindo a luta de variados habitantes das florestas, em distintas florestas, com diferentes demandas e requisições.

Como solução para o impasse de transformar o movimento da florestania em instituição política, o conceito foi ajustado para “alianças afetivas”, onde os grupos se unem pela afetividade em suporte uns aos outros, sem ignorar a abundância de pautas.

A florestania não tem como meta a unicidade cultural.

Se o colonialismo nos causou um dano quase irreparável, foi o de afirmar que somos todos iguais. Agora a gente vai ter que desmentir isso [...] (KRENAK 2022: 42).

Bispo dos Santos constrói uma ideia de oposição entre humanistas e o que ele denomina como “*diversais*”, compreendendo que os humanistas são sintéticos, trabalham pela transformação da natureza em objetos construídos por eles: matéria-prima transformada em produto. Para os humanistas, o desenvolvimento é importante, enquanto para os “*diversais*” o que importa é o “*envolvimento*”, o orgânico, o pertencimento à natureza e a confiança no cosmos. Para os humanistas, ser importante importa; enquanto para os *diversais* o importante é ser necessário.

Enquanto a sociedade se faz com os iguais, a comunidade se faz com os diversos. Nós somos os diversos, os cosmológicos, os naturais, os orgânicos. Não somos humanistas, os humanistas são as pessoas que transformam a natureza em dinheiro, em carro do ano. Todos somos cosmos, menos os humanos. Eu não sou humano, sou quilombola. Sou lavrador, pescador, sou um ente do cosmos. Os humanos são os eurocristãos monoteístas. Eles têm medo do cosmos. A cosmofoobia é a grande doença da humanidade (BISPO DOS SANTOS 2023: 29).

Morar em cidades é um mecanismo de expansão e perpetuação da cosmofoobia. Bispo dos Santos (2023) percebe que, apesar do ser humano reconhecer que a natureza divide-se em reino animal, vegetal e mineral, não se identifica pertencente a nenhum desses reinos. O ser humano está desconectado da natureza e essa desconexão é um dos efeitos da cosmofoobia. Para Bispo dos Santos, as cidades são frutos do colonialismo, feitas para dar suporte somente à vida humana, separada da natureza. Para evitar esse medo de pertencer à natureza, os humanos vêm destruindo a natureza e o ambiente onde suas culturas diversificadas se ancoram.

Se o conhecimento se faz pela cultura, o declínio da cultura tradicional e o incentivo para que as pessoas migrem para periferias urbanas, onde não é possível dar continuidade à sua cultura, levam a uma situação em que a educação do futuro não encontrará meios de se realizar, pois o seu território fértil se constitui onde a cultura funciona como o amálgama das relações.

Considerações finais

Ao contar como o trabalho de plantação, colheita e moagem da cana era feito coletivamente e sem armazenamento, Bispo dos Santos disse: *“Era um grande compartilhamento, não se falava em dinheiro. Era uma fartura.”* (2023: 41).

Essa fala de Bispo dos Santos remete aos relatos na escola do Sertão de Ubatumirim. O mestre de fandango estava introduzindo o assunto com as crianças, explicando que aquela manifestação cultural era comum antigamente, no tempo em que as pessoas locais não tinham dinheiro. Imediatamente, um dos alunos o interrompeu dizendo: *“quando todo mundo aqui era pobre”*. Uma integrante da equipe retomou esse diálogo, dizendo que ser pobre é diferente de não haver dinheiro em circulação no bairro: trata-se de um outro modo de viver. O mestre de fandango relatou para as crianças como eles viviam de maneira farta por ali, mesmo sem a intermediação do dinheiro: a propriedade da terra era irrelevante, pois o que importava era um espaço para cultivar a roça e cada um escolhia com o que queria trabalhar naquele ano; o excedente de um produto era trocado por outro, garantindo acesso a variados itens; alimentos da floresta eram coletados para enriquecer as refeições, além da coleta de madeira para a produção dos instrumentos musicais, que alegravam os encontros da comunidade. Essa alimentação variada, com qualidade nutricional, tempo para o lazer e vida em comunidade eram as riquezas do caiçara, que não dependia do dinheiro para acessá-las.

Com a proibição das práticas agrícolas tradicionais pela presença das Unidades de Conservação, o acesso à alimentação vem sendo dificultado, forçando as pessoas a buscarem trabalhos assalariados para conseguir comprar comida. De acordo com a promessa hegemônica, as pessoas vão reencontrar alegria e felicidade ao comprarem produtos novos, consumirem o que está na moda. Mais uma vez se fortalece a necessidade de trocar o serviço por dinheiro, o que só será possível aos caiçaras se eles ou elas deixarem seu território e migrarem para áreas urbanas. Chegando à cidade, porém, os migrantes descobrem que o salário é insuficiente para residir com conforto e segurança, para se alimentar com qualidade e variedade e para acessar espaços de lazer. Na tentativa de alcançar essas promessas, as pessoas renunciam ao descanso, ocupando cada vez mais o seu tempo com novas atividades laborais, enfrentando exaustão e adoecimento. O mesmo acontece com o ambiente, que se exaure da mesma forma que o corpo humano, respondendo com desastres que vitimizam cada vez mais pessoas. O local de onde o morador tradicional emigra também se torna vulnerável ao ser ocupado por pessoas que não conhecem a natureza e as especificidades do local, que não compartilham da cultura local e que vão explorá-lo de maneira imprópria.

No caso do quilombo, a desumanização dos vizinhos indígenas enfraquece as lutas pelo território, aumentando a vulnerabilidade da comunidade quilombola bem como das comunidades indígenas da região, que deixam de ser compreendidos como parceiros de luta e passam a ser vistos como seres exóticos a serem observados de longe ou tutelados por serem considerados incapazes. Desumanizando o indígena, tira-se dele o reconhecimento como sujeito de direitos e parceiro de resistência às pressões colonialistas.

Os territórios indígenas e quilombolas têm mais direitos do que os territórios caiçaras, porém estes também estão ameaçados por pressões imobiliárias e turísticas.

Na Costa Verde encontramos comunidades que ainda resistem, que ainda não sucumbiram completamente ao progresso e ao “desenvolvimento” nos moldes colonialistas. A neutralização do processo de colonização na educação depende de reconhecer quais práticas pedagógicas resistem a ela e quais a servem. Em vez de idealizar uma “Educação do Futuro”, precisamos compreender que o *futuro é ancestral* e continua a moldar as práticas diárias em comunidades onde o dinheiro não é o foco principal das ações e relações, mas sim o envolvimento mútuo. Praticando a educação de forma contracolonialista, é possível fortalecer as relações comunitárias, os laços com os vizinhos, os saberes locais, a alimentação tradicional, a alegria de viver cosmologicamente e, assim, evitar a ocupação de áreas de risco em cidades, além de manter as pessoas que vivem harmoniosamente com a natureza próximas a áreas preservadas.

Referências

ASSIS, W.F.T. (2014). “Do colonialismo à colonialidade: expropriação territorial na periferia do capitalismo”, *Caderno CRH*, 27: 613-627.

BARBOSA, A.T. & CASSIANI, S. (2015). “Efeitos de colonialidade no currículo de ciências do ensino secundário em Timor-Leste”, *Revista Dynamis*. FURB, Blumenau, v. 21, n. 1: 3–28.

BISPO DOS SANTOS, A. (2023). *A terra dá, a terra quer*. São Paulo, Ubu Editora.

BOURDIEU, Pierre (1989). *O poder simbólico*. Rio de Janeiro, Editora Bertrand.

CANDIDO DA SILVA LAU, N. (2022). “Revisando a economia política do conhecimento: o lugar do colonialismo na atividade acadêmica”, *Esboços: Histórias Em Contextos Globais*, 29 (51): 449–468. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-7976.2022.e84404>

DA SILVA ROCHA, Wilton (2025). “PROTESTANTISMO, IDEOLOGIA E PROGRESSO: CONFLITOS RELIGIOSOS NO BRASIL DO SÉCULO XIX”, *Revista Campo da História*, 10.1: e365-e365.

GOMES, N.L. (2012). “Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos”, *Currículos sem fronteiras*, Minas Gerais, v. 12, n.1: 98-109, jan/abr.

KILOMBA, Grada. (2019). *Memórias da plantação — Episódios de racismo cotidiano*. Tradução Jess Oliveira. I ed. — Rio de Janeiro, Cobogó. 248 p.: il.; 21 cm. Tradução de Plantation Memories. ISBN 978-85-5591-080-7.

KRENAK, A. (2022). *Futuro ancestral*. São Paulo, Companhia das Letras.

LUGONES, M. (2014). “Rumo a um Feminismo descolonial”, *Revista de Estudos Feministas*, 22, (3), setembro-novembro: 935-952.

MARTINS, R.C. & ESPINOZA, R.F. (2018). “Colonialidade e efeitos de verdade sob a perspectiva socioambiental”, *Contemporânea*, v. 8, n. 1: 83-109. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4322/2316-1329.052>

MCCLINTOCK, A. (2010). *Couro Imperial: raça, gênero e sexualidade no embate colonial*. Campinas, Editora da Unicamp.

MIGNOLO, W. (2008). “Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política”, *Cadernos de Letras da UFF — Dossiê: Literatura, língua e identidade*. n 34: 287-324.

MORIN, E. (2007). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, UNESCO.

SILVA, M.R.M. (2003). “A colonialidade na Educação e os efeitos do racismo em estudantes negros: o Estado da Arte das produções acadêmicas sobre a Formação Docente”. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo,. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59140/tde-15012024-085255/publico/MarceloRodrigoMartinsdaSilva_Corrigida.pdf

QUIJANO, A. (2005). *Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina*. Buenos Aires, CLACSO.

TONIAL, F.A.L.; MAHEIRIE, K. & GARCIA JU, C.A.S. (2017). “A resistência à colonialidade: definições e fronteiras”, *Revista de Psicologia da UNESP* 16(1).

VERONELLI, G.A. & DAITCH, S. (2021). "Sobre a colonialidade da linguagem", *Revista X*, v. 16: 80-100.

WALSH, C. (2007). "Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento "otro" desde la diferencia colonial". In: CASTRO-GÓMEZ, S. & GROSGUÉL, R. (Orgs.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá, siglo del Hombre Editores. Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana.

WEBER, M. (2004). *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo, Ed. Martin Claret.

Sobre as autoras

Leda Nardi é Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Desastres Naturais Unesp/Cemaden. Historiadora, Mestra em Desenvolvimento Humano e ex-professora de História na Educação Básica. No Mestrado, desenvolveu a pesquisa "Resiliência de Idosos: Memórias sobre a enchente de 2010 em São Luiz do Paraitinga - SP". Em 2024 colaborou com o projeto "Indicadores para melhora da eficiência do sistema nacional de monitoramento e alertas de riscos de desastres"- Projeto Universal CNPq 406040/2023-0, Bolsa At-Ns 370106/2024-5.

Luciana de Resende Londe possui doutorado em Sensoriamento Remoto pelo Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais - INPE (2008), Mestrado em Engenharia Agrícola (Área de Concentração Água e Solos) pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (2002), especialização em Vigilância em Saúde Ambiental - UFRJ (2014), graduação (Bacharelado e Licenciatura Plena) em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU (1997) e em Sociologia (Unitau, 2020). Realizou 6 meses de "doutorado sanduíche" na Universidade de Edinburgh (UK) e trabalhou no *Inter-American Institute for Global Change Research* (IAI). Atualmente é Pesquisadora no CEMADEN - Centro Nacional de Monitoramento e Alertas de Desastres Naturais. É Coordenadora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC-CNPq) do Cemaden e docente colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Desastres Naturais - Cemaden/UNESP.